

Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren

Von Positionen und Konzeptionen: Wie die Fachdidaktik sich selbst erhält

Wissenschaftliche Disziplinen leben vom „Paradigmenwechsel“: Wissen häuft sich an, stapelt sich in Büchern, belastet Gedächtnis und hemmt Initiative, bis plötzlich der Wind sich hebt und dreht und alle Fragen vor gewandeltem Horizont neu sich stellen. Nun kann getrost beiseite geschoben werden, was schon fast übermächtig geworden ist; die Bahn ist frei, der aktuelle Ansatz, die eigene Position können entwickelt werden. Das Hergebrachte verstaubt derweil, bis irgendwann wieder zur originellen Leistung wird, das Vergessene auszugraben. So haben auch unsere Paradigmen (oder was wir dafür halten) gewechselt, den sachstrukturell orientierten, den kommunikativen, den kritischen, den schülerorientierten Ansatz haben wir in den vergangenen 25 Jahren Deutschdidaktik kennengelernt mitsamt den Ausgrabungen wie jüngst der Reformpädagogik. Die junge Disziplin, die wir vertreten und von der wir leben, hat ihre Identität gefunden, getreu dem Gesetz, daß sich Wissenschaft, die nicht mehr wie die Meisterlehre dienend in die Praxis eingebunden sein will, durch selbstbezügliche Theoriebildung ihr Recht und ihre Rechtfertigung verschaffen muß. Und so stellen wir Deutschdidaktiker, die wir Schule nur noch sporadisch von innen sehen, unsere Kompetenz nicht mehr durch die Meisterschaft von Vorführstunden, sondern durch Argumentation im wissenschaftlichen Diskurs unter Beweis.

Als neuestes Glied im „Paradigmenwechsel“ der Literaturdidaktik ist derzeit der produktionsorientierte Ansatz in der Diskussion. Nachdem man schon fast glauben mochte, die Deutschdidaktik versinke – angesichts der fehlenden Arbeitsperspektiven für Lehramtsstudenten, der Schließung von Pädagogischen Hochschulen und Fakultäten, der Streichung von Studienplätzen, der fehlenden Berufsperspektive des wissenschaftlichen Nachwuchses und des Abbruchs der Schulreform im Zeichen der Wende – in Resignation und nostalgische Erinnerung an die glorreichen 70er Jahre, hat die Entdeckung (oder vielleicht doch besser: die Wiederentdeckung) der kreativen, produktiven, handelnden Formen des Umgangs mit Literatur ein Hoffnungszeichen gesetzt: In der Deutschdidaktik ist offenbar doch noch etwas los und noch nicht aller Tage Abend. Auch wenn manche die neuen Tendenzen für einen Rückzug ins Subjektiv-Unverbindliche, Harmlose, Unpolitische halten: die Vertreter des produktionsorientierten Ansatzes sehen sich auf dem Wege des Fortschritts und glauben, daß in ihrem Ansatz sogar die kritischen Zielsetzungen der Didaktik der 70er Jahre nicht nur integriert, sondern überhaupt erst zur Erfüllung gebracht sind (dazu z.B. Fingerhut/Melenk/Waldmann 1981). Zur Identitätsfindung der Literaturdidaktik der 80er Jahre dient das Konzept allemal.

Nun will ich mich selbst einer Verantwortlichkeit für die Propagierung der neuen Ausrichtung keineswegs entziehen. Ich halte für wichtig und befreiend, was in den letzten Jahren an Möglichkeiten des Literaturunterrichts erschlossen worden ist. Aber so sehr

wir Literaturdidaktiker es offensichtlich nötig haben, mit der Benennung von Positionen und Ansätzen unseren Diskurs zu strukturieren, wir sollten dennoch eine gewisse Distanz zu den Kennzeichnungen bewahren und uns der Vereinseitigung bewußt sein, die mit solchen Etikettierungen droht. In diesem Sinne gehe ich hier auch kritisch auf die schon fast modisch gewordene Rede vom produktionsorientierten Ansatz ein.

Zum Begriff des produktionsorientierten Literaturunterrichts

Der Terminus – in Analogie zum Terminus „kommunikationsorientierter Literaturunterricht“ gebildet – ist von Günter Waldmann in die Diskussion eingeführt worden (Waldmann 1979). Von „produktiven“ Verfahren war schon im Verlauf der 70er Jahre immer häufiger die Rede. Der produktionsorientierte Ansatz entspringt einerseits der seit den 60er Jahren die Literaturdidaktik beeinflussenden Kreativitätsdiskussion, andererseits stellt er eine Radikalisierung des Rezeptionsästhetischen Ansatzes dar: Dieser hatte gezeigt, daß jedes Verstehen literarischer Texte dem Leser ein Mitschaffen abverlangt. Im produktionsorientierten Literaturunterricht wird dieses Mitschaffen nicht nur als mentaler Prozeß, sondern als Herstellung von Texten eingeplant. Damit ergibt sich die Brücke zu den kreativen Ansätzen des Deutschunterrichts, von denen aus anderen Begründungszusammenhängen heraus der verändernde und schöpferische Umgang mit Sprache gefordert wird.

Aufgegriffen wird im produktionsorientierten Literaturunterricht auch die schon alte Tradition des „learning by doing“: Durch eigenes Tun sollen die Schüler die didaktisch intendierten Einsichten gewinnen. Beeinflußt von der Sprachhandlungstheorie ist schließlich auch immer wieder ein „handlungsorientierter“ Literaturunterricht gefordert worden, wobei der Handlungsbegriff allerdings außerordentlich unterschiedlich definiert ist. Am besten fundiert ist der Begriff wohl im Konzept der Rezeptionshandlungen, wie es Müller-Michaels (grundlegend Müller-Michaels 1978) und neuerdings Rupp (am ausführlichsten Rupp 1987) entwickelt haben. Die engen Zusammenhänge zwischen Produktions- und Handlungsorientierung zeigt vor allem Haas (1984).

Die zwei Gefahren

In der Kritik an produktionsorientierten Konzeptionen und Unterrichtsvorschlägen wird auf zwei unterschiedliche Gefahren hingewiesen, die sich in der Tat ergeben, wenn der Ansatz in der einen oder der anderen Richtung verabsolutiert wird. Die eine Gefahr entsteht, wenn die Produktionsaufgaben nur als Mittel zur Analyse gesehen werden – also wenn z.B. Gedichte geschrieben werden, damit die Schüler Versmaße und Reimschemata analysieren lernen. Solche formalistischen Zielsetzungen üben eine große Anziehungskraft auf Lehrende aus, weil sie eine rationale Kontrolle der Unterrichtsprozesse einschließlich durchschaubarer Überprüfung und Benotung der Schülerleistungen erlauben. Da die Frage der Beurteilung für den produktionsorientierten Ansatz die größte Herausforderung darstellt, liegt gerade bei ihm als Ausweg die Einschränkung auf die formalen Zielsetzungen nahe. Die Produktion allerdings ist dann meist nur noch eine

Reproduktion. Auch wenn die Arbeit mit Produktionsaufgaben für die formale Analyse sinnvoll ist und gegenüber einem nur dozierenden und argumentierenden Vorgehen einen wesentlichen Fortschritt darstellt, zur alleinigen Begründung eines literaturdidaktischen Ansatzes reicht sie nicht aus. Die Schüler könnten sonst den Eindruck gewinnen, Literatur sei um ihrer Form willen geschrieben. Was geht sie dann Literatur noch an?

Meist herrscht in der Theorie und Praxis des produktionsorientierten Literaturunterrichts heute allerdings eher die entgegengesetzte Ausrichtung vor: Die Weckung und Entfaltung der kreativen Potentiale der Schüler wird als Ziel gesehen. Die literarischen Texte sind dann im wesentlichen nur noch der Auslöser für die eigene gestalterische Arbeit. So sehr auch zu begrüßen ist, daß der Deutschunterricht endlich wieder das literarische Schreiben (wie der Kunstunterricht das Zeichnen und Malen) als Teil seiner Aufgabe begreift, so wenig wird man den Literaturunterricht auf diesen Aspekt beschränken dürfen. Denn literarische Texte verdienen es auch, um ihrer selbst, um der Botschaft willen, die sie vermitteln, ernstgenommen zu werden.

Sowohl die formalistische Verengung wie die Einschränkung der Zielsetzung auf die Produktionstätigkeit der Schüler vernachlässigt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den literarischen Texten. Es ist, wie die Geschichte der Deutschdidaktik immer wieder gezeigt hat, nicht leicht, angesichts der Faszination, die ein neuer Ansatz auszuüben vermag, zugleich die Gefahren zu sehen, die er mit sich bringt, wenn er vereinseitigt wird. Den Hauptvertretern des produktionsorientierten Literaturunterrichts muß man allerdings zugute halten, daß sie ihr Konzept durchaus in andere Unterrichtsverfahren eingebettet sehen. Umso mehr fragt man sich, warum die Entwicklung und Wiederentdeckung entsprechender Verfahren gleich zu einem „produktionsorientierten Literaturunterricht“ hochstilisiert werden muß. Die produktiven Verfahren stellen, wie ich durchaus meine, den wichtigsten Beitrag dar, den unsere 80er Jahre für die Literaturdidaktik leisten, aber sie sind nicht das einzige, worauf es ankommt – und so wird man wohl sagen müssen, daß es wieder einmal der Systemzwang der Didaktik als professioneller Disziplin ist, der aus wichtigen und sinnvollen Beiträgen zur Fachdiskussion gleich einen neuen „Ansatz“ macht.

Ich möchte im folgenden an drei Beispielen zeigen, wie produktive Verfahren in Unterrichtszusammenhänge eingebettet werden können, ohne daß eine Verengung auf Formale oder eine ausschließliche Ausrichtung an der kreativen Gestaltung der Schüler erfolgt. Auch wenn es schon viele Publikationen gibt, die in dieser Weise die Leistung produktiver Verfahren aufzeigen, so erscheint es mir dennoch sinnvoll, an weiteren Beispielen die unterrichtspraktischen Möglichkeiten aufzuzeigen. Nachdem in den vergangenen Jahren ausführlichere Aufstellungen von produktiven Verfahren vorgelegt worden sind (z. B. Fingerhut/Melenk 1983, Haas 1984, Waldmann 1984, Spinner 1987), geht es vor allem darum, die Leistung der verschiedenen Arten von produktiven Aufgaben in einzelnen konkreten Unterrichtszusammenhängen aufzuzeigen. Ich verbinde mit den folgenden Beispielen zugleich die Absicht, grundlegende Zielsetzungen des Literaturunterrichts zu verdeutlichen, die auf der Ebene der geistigen Erfahrung angesiedelt sind. Die derzeitige Bevorzugung von Begriffen wie produktions- und handlungsorientiert verführt dazu, die eigentlichen Ziele im Tun der Schüler zu sehen, in ihren Handlungen und Schreibprodukten. Ich halte nach wie vor das, was die Auseinandersetzung mit Literatur auf der mentalen Ebene auslöst, für wichtiger.

In der Regel liegt beim produktionsorientierten Literaturunterricht ein besonderer Schwerpunkt auf der Rolle, die die Literatur für die Selbstvergewisserung oder Ichfindung des Lesenden spielt. Da dazu (auch von mir) schon viel geschrieben worden ist, konzentriere ich mich im folgenden auf ergänzende Aspekte.

Perspektivenübernahme

Für die Begründung des produktionsorientierten Literaturunterrichts wird immer wieder auf das Rezeptionsästhetische Modell der Leerstelle zurückgegriffen: Literarische Texte arbeiten mit Aussparungen, die den Leser dazu anhalten, Nicht-Gesagtes in der eigenen Vorstellung zu ergänzen (grundlegend Iser 1970). Mit Produktionsaufgaben kann die dem Leser abgeforderte Vorstellungstätigkeit sichtbar und diskutierbar gemacht werden, etwa wenn bei einem Handlungssprung in einem Text die zu ergänzenden Zwischenschritte ausformuliert werden. Allerdings – und das wird oft übersehen – kann eine schriftliche Ausformulierung nie das einholen, was durch die Leerstellen beabsichtigt ist: Sie öffnen den Text für unsere Vorstellung so, daß wir in den unterschiedlichen Perspektiven, die ein Text zur Verfügung stellt, das Textgeschehen sehen. Obschon mit sprachlichen Mitteln hergestellt, hebt die Leerstelle die Gebundenheit an die Sprache auf und erlaubt uns, das Mitgeteilte wie eine Welt zu erfahren. Denn wir sind nicht mehr nur Adressaten einer Mitteilung, sondern Teilhaber an einer fiktionalen, vorgestellten Welt. Die schriftliche Ausformulierung von Leerstellenfüllungen droht uns aus dieser Vorstellungswelt herauszureißen und – da Sprache nicht die Komplexität der Vorstellungsbildung zu erreichen vermag – an die Stelle einer aspektreichen Vorstellungs- und Sinnbildung schematische, banalisierende und vergröbernde Aussagen zu setzen. Vermeidbar ist die Gefahr, wenn das schriftliche Ausphantasieren von Leerstellen selbst in literarischer Rede erfolgt. Dann werden nämlich nicht nur Leerstellen gefüllt, sondern neue Leerstellen geschaffen, und die Festlegung führt zu neuer, weiterführender Offenheit. Das ist für Schüler nicht einfach, weil sie es gewohnt sind, in berichtender oder beschreibender Rede sich auszudrücken. Ich verfare deshalb in der Regel so, daß ich bei Produktionsaufgaben die ersten Worte des zu schreibenden Textes vorgebe, und zwar so, daß der Charakter fiktionaler Rede deutlich ist.

Als Beispiel diene hier eine Produktionsaufgabe im Rahmen der Behandlung von Christa Wolfs „Kein Ort. Nirgends“. Nachdem in der vorausgehenden Stunde das Wirklichkeitsverständnis der Hauptfiguren Kleist und Günderrode erörtert worden war, hatte ich mir zur Aufgabe gemacht, mit den Schülern (12. Jahrgangsstufe) der Frage nach einem möglichen utopischen Gehalt im Text nachzugehen. Dazu wählte ich die Textstelle, bei der Bettine die Günderrode und Kleist fragt, was sie sich wünschten, wenn sie drei Wünsche frei hätten. Kleist nennt „Freiheit. Ein Gedicht. Ein Haus“, Günderrode aber lacht und wehrt ab: „Ich sag's dir später. Sie wüßte keinen, ihre Wünsche sind unbegrenzt.“ Diese Reaktion Günderrodes läßt vieles offen; wenn der Textstelle nur entnommen wird, daß sie keinen Wunsch weiß, dann bleibt die Aussage nichtssagend. Wichtig ist, daß der Leser Günderrodes Verhältnis zum Wünschen vorstellungsmäßig nachzuvollziehen sucht – nur so wird er der Stelle die Bedeutung zumessen können, die ihr schon deshalb zukommt, weil sie in direktem, wenn auch verstecktem Bezug zum Titel der

Erzählung steht: Die unbegrenzten Wünsche haben keinen Ort, sind nirgends zu lokalisieren, sind unerfüllbare U-Topie. Um die Vorstellungsbildung zu vertiefen, gab ich den Auftrag, schriftlich zu phantasieren, was der Günderröde im Anschluß an die Szene, wenn sie allein ist und noch einmal über das Wünschen nachdenkt, durch den Kopf gehen könnte. Dazu gab ich als Anfang des zu schreibenden Textes vor: „Günderröde, wieder alleine, dachte nach. Drei Wünsche, wenn sie die hätte ...“ Viele Schüler, gewohnt, abrufbare Ergebnisse festzuhalten, schrieben einfach drei Wünsche auf, ließen sich also auf die fiktionale Rede nicht ein. Aber der Arbeitsauftrag gab auch die Möglichkeit, im Nachvollzug der fiktionalen Perspektive die Gedanken Günderrödes zu phantasieren und dabei z.B. auch die Unmöglichkeit des Wünschens weiter zu vertiefen. Mit der fiktionalen Rede tritt man nicht aus der Geschichte heraus, sondern in sie und ihre Perspektivierung hinein. Die Leerstellen haben nach Iser wesentlich die Funktion, den Leserblickpunkt so zu organisieren, daß er die verschiedenen im Text angelegten Perspektiven vorstellungsmäßig aktiviert.¹ Deshalb verwehrt sich Iser² ausdrücklich dagegen, wenn man unterstellt, seine Leerstellen dienten dazu, daß der Leser seine eigenen Lebenserfahrungen in den Text einfließen lasse. Es geht nicht um subjektive Projektionen, sondern um den Nachvollzug von Perspektiven, nach denen der Text organisiert ist. Darin ist, wie ich meine, nun auch viel mehr zu sehen als bloß eine Charakterisierung der literarischen Kommunikationsweise. Fremde Perspektiven nachvollziehbar zu machen, die Leser aus der Gebundenheit an die eigene Weltsicht und -erfahrung heraustreten zu lassen, gehört zum wesentlichen Sinn und zur Aufgabe von Literatur. Darin liegt eine ihrer anthropologischen Begründungen und ihre Verbindung zur Alltagswelt; denn auch im alltäglichen Leben sehen wir uns dazu angehalten, den anderen Menschen nicht nur von außen zu sehen und zu beurteilen, sondern eine Vorstellung davon zu haben, wie er Situationen einschätzt, auf sie reagiert, andere Menschen beurteilt usw. In unserem ganzen sozialen Verhalten gehen wir immer von solchen Vorstellungen aus, sie sind die Bedingung dafür, daß das nicht mehr instinktgeleitete Zusammenleben der Gattung Mensch überhaupt funktionieren kann. Die Literatur ist vielleicht das wichtigste Medium, das sich die Menschheit dafür geschaffen hat, das Nachvollziehen fremder Perspektiven nicht nur durch den alltäglichen Vollzug, sondern auch durch kulturelle Bearbeitung zu fördern und zu tradieren. So ist ein zentraler Bildungswert von Literatur zweifellos in dieser Anleitung zur Perspektivenübernahme zu sehen. Die produktiven Verfahren des Literaturunterrichts sind eine Möglichkeit (neben anderen), diesem Anspruch zu entsprechen.

Verfremdung

Literarische Texte lassen uns aber nicht nur Erlebnisperspektiven von Figuren nachvollziehen, sondern sie schaffen auch eine reflexive Distanz, und zwar schon deshalb, weil einmal eingenommene Perspektiven immer wieder wechseln. Die distanzschaffende Wirkung von Literatur ist am prägnantesten mit dem Begriff der Verfremdung erfaßt wor-

1 Vgl. vor allem Iser 1976, S. 301 ff.

2 Iser 1975, S. 326.

den. In literaturgeschichtlicher Sicht zeigt sich, daß die Verfahren der Verfremdung z.T. geradezu parallel zur immer stärkeren Erschließung von Innenperspektiven entfaltet worden sind. Offensichtlich besteht ein dialektischer Zusammenhang zwischen perspektivenerschließenden und verfremdenden Verfahren. So hat das 19. Jahrhundert durch die Entwicklung der personalen Erzählform und der Erzählmittel erlebte Rede, innerer Monolog und Bewußtseinsstrom die Möglichkeiten des perspektivischen Erzählens immer weiter vertieft, zugleich aber immer subtilere und durchdringendere Formen der humoristischen und ironischen (und nach der Jahrhundertwende auch der satirischen) Verfremdung entwickelt, so daß etwa bei Thomas Mann, diesem Meister der erlebten Rede, gerade die Stellen intimster Innensicht der raffiniertesten Ironisierung unterliegen. Man könnte sagen, Innenperspektive verleite den Leser, sich selbst im Text zu vergessen, wenn nicht durch Verfremdungen die Beweglichkeit eines wechselnden Blickpunktes und damit reflexive Distanznahme geschaffen würde. Auch Literaturunterricht sollte vom Wechselspiel zwischen perspektivischer Nähe und Distanzierung geprägt sein – und keineswegs müssen sich die distanzierenden Formen der Auseinandersetzung auf Interpretation, Analyse und Diskussion beschränken. Auch produktive Aufgaben können dazu gehören; dann wird für die Schüler deutlich, daß Distanzierung nicht etwas Literaturfremdes ist (triviale Lektüre mag zuweilen diese Vorstellung begünstigen), sondern eine Wirkung der literarischen Ausdrucksform selbst sein kann. Wie Schüler verfremdende literarische Redeweise einsetzen, sei am Beispiel der Behandlung von Schillers Anekdote „Eine großmütige Handlung, aus der neusten Geschichte“ gezeigt. Wir³ haben in Unterrichtsversuchen, die wir in mehreren Klassen durchführten, zunächst den folgenden Textausschnitt ausgegeben:

„Zwei Brüder, Baronen von Wrmb., hatten sich beide in ein junges vortreffliches Fräulein von Wrthr. verliebt, ohne daß der eine um des andern Leidenschaft wußte. Beider Liebe war zärtlich und stark, weil sie die erste war. Das Fräulein war schön und zur Empfindung geschaffen. Beide ließen ihre Neigung zur ganzen Leidenschaft aufwachsen, weil keiner die Gefahr kannte, die für sein Herz die schrecklichste war – seinen Bruder zum Nebenbuhler zu haben. Beide verschonten das Mädchen mit einem frühen Geständnis, und so hintergingen sich beide, bis ein unerwartetes Begegnis ihrer Empfindungen das ganze Geheimnis entdeckte.

Schon war die Liebe eines jeden bis auf den höchsten Grad gestiegen, der unglücklichste Affekt, der im Geschlechte der Menschen beinah so grausame Verwüstungen angerichtet hat als sein abscheuliches Gegenteil, hatte schon die ganze Fläche ihres Herzens eingenommen, daß wohl von keiner Seite eine Aufopferung möglich war.“

Die Schüler sollten eine eigene Fortsetzung des Textes verfassen; viele arbeiteten dabei mit deutlichen Verfremdungen. Ein Beispiel aus einer 10. Gymnasialklasse:

„Beide entschlossen sich zu einem gar schrecklichen Duell. Die Wahl der Waffen fiel auf Pistolen. Als sie sich jedoch gegen Mittag in einer gar wüsten Einöde zum Duell gegenüberstanden, wollte sich keiner des Brudermordes schuldig machen. Einer der beiden Brüder hatte gar bewundernswertes Einsehen und erhängte sich am nächsten Baum auf gar schreckliche Weise. Der andere, aufs Höchste betrübt, nahm eine Pistole und erschoss auf gar schreckliche Weise das Fräulein von Wrthr. Als ihm dann bewußt wurde, auf gar schrecklichste Weise von allen verlassen worden zu sein,

3 Die Dokumente zu dieser Unterrichtseinheit entstammen einem unterrichtswissenschaftlichen Projekt, das ich derzeit mit Ingrid Böttcher und Gisela Kalf durchführe.

beschloß er, auch seinem Leben ein Ende zu setzen. Er suchte den nächsten Fluß auf und ertränkte sich auf gar schrecklichste Weise.“

Der Schüler hat das Adjektiv „schröcklich“ mit der für den heutigen Leser altertümlichen Lautung für ein parodistisches Spiel aufgegriffen. Vor das „schröcklich“ hat er das ebenfalls altertümlich wirkende „gar“ gesetzt und eine Szenerie im Stil der Trivialliteratur geschaffen. Die Brüder, so will es die Vorstellung, die der Schüler von früheren Zeiten hat, schreiten zum Duell, wollen sich aber des Brudermordes nicht schuldig machen – und richten dafür ein um so schrecklicheres Unheil an. So siegt im „Kampf zwischen Pflicht und Empfindung“ (von dem der Schiller-Text dann ausdrücklich spricht) das Pflichtgefühl auf todbringende Weise; die Schülerfortsetzung ist über die sprachliche Parodie hinaus zu einer kritischen Folie geworden, vor der dann der originale Text besprochen werden kann. – Etwas weniger drastisch, aber ebenso parodierend ist die folgende Fortsetzung einer Schülerin:

„Nun ward die Liebe der Jungfrau aber einem Dritten, welcher aus hohem Adel stammte. Ohne daß die Brüder von der Zuneigung des Dritten wußten, wurde die Hochzeit geplant. Jenes Fräulein schien sich für der Brüder Schmerz nicht zu interessieren und lud beide zu ihrer Märchenhochzeit ein. Das liebliche Antlitz vom zarten Schleier bedeckt, schritt sie zum Altar, um ihrem Liebsten die Liebe zu schwören. Nun knieten die Brüder vor der Mutter Gottes Kreuze und baten um Gnade. Da ihr beider Herzen den Schmerz und das Leid nun nicht mehr länger ertragen konnte, nahmen sie beide den Dolch und stießen ihn tief in beider Brust. Das Blut sickerte langsam und traurig aus den toten Körpern, während die Stimmung der Gäste aufs Unermeßliche stieg.“

Wieder werden altertümliche Formulierungen verwendet: „ward“, „der Brüder Schmerz“, „vor der Mutter Gottes Kreuze“ u. a., und wieder wird mit trivial anmutenden Versatzstücken gearbeitet, wobei im Gegensatz zur anderen Schülerfortsetzung nicht so sehr die Dramatik des Handlungsverlaufs herausgehoben wird, sondern die Geschichte in ein Bild mündet, das wie ein Oxymoron zwei Gegensätze – das „langsam und traurig“ fließende Blut und die Feststimmung – miteinander vereinigt. – Und es geht auch mit Happy-End, wie die Fortsetzung eines Hauptschülers (ebenfalls 10. Klasse) zeigt:

„Die Nacht des unerwarteten Begebnisses war angebrochen, der laue Abend kroch übers Land. In der Hand einen ebenso lauen Schaumwein, nähert sich eine Person dem Hause derer von Wrthr. Der ältere Bruder ist's. Ein Klopfen. Geöffnet wird. Sein Fuß stößt zögernd über die Schwelle aus Eichenbalken. Doch nicht Eintreten ist sein Tun. Er verharrt, bleibt stehen. Sein Blick, starr, ruht auf des jüngeren Pantoffel.

Vor ihm die Maid im leichten Kleide.

Dies kennt nur eine Antwort: Kein Pardon! – Vom Licht geblendet, wird der Bruder, der geliebte, zum ärgsten Feind.

Aus diesem peinlichsten Moment heraus wagen wir einen Sprung in die Dämmerung des nächsten Morgens. Feuchte Wiesen, Nebel überwallt. Zwei Personen, nein, vier stehen im Gras. Jeder Baron nur Augen für die – bald – Seinige. Die Sekundantin überreicht jedem seine Waffe:

Der alte Brauch wird vollzogen. Rücken an Rücken, ein letzter Kuß der Geliebten. Schritt für Schritt. Die Brüder entfernen sich, den gehaßten Bruder zu fällen. Sie drehen sich auf dem Absatze, hinter jedem seine Maid. Hinter jedem?? Sie greifen hinter sich, starren hinter ihr Gegenüber. Die Waffen heben sich, schon in Augenhöhe. Weiter, hoch in die Luft, die Schüsse knallen. Freuden-schüsse!!

Erklärt ist diese erfreuliche Wendung schnell: Die wunderliche Laune der Natur, doppelt Leben zu erschaffen, und die Schwestern selbst spielten einen Streich. Genannt werden sie Zwillinge.“

Noch raffinierter als in den vorhergehenden Schülertexten wird hier die Fallhöhe vom Erhabenen zum Trivialen und das Spiel mit altertümlicher Sprache inszeniert – die Anzüglichkeit mit „Pantoffel“ und „leichtem Kleide“ oder die Verwendung der auktorialen Perspektive („wagen wir einen Sprung in die Dämmerung des nächsten Morgens“) und die ebenso amüsante wie unwahrscheinliche Schlußpointe tun das Ihrige dazu.

Solche Schülerfortsetzungen führen zu zentralen Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Schiller-Anekdote stellen. In einer Art Vorrede nimmt Schiller ausdrücklich Bezug auf die Unterhaltungsliteratur seiner Zeit und stellt die Anekdote, die er erzählt, als Gegenmodell ihr gegenüber. Der heutige Leser kann sich aber durchaus fragen, ob der Schiller-Text nicht seinerseits triviale Züge trägt und die Parodie verdient. Zu diskutieren sind dabei die Wertorientierungen, die das Handeln der Figuren leiten und die heutigen Schülern recht fremd sind. Damit wird die Frage der historischen Distanz angesprochen. Sogar für die Stilanalyse bieten die Schülerfortsetzungen, da sie mit parodistischer Nachahmung arbeiten, Anhaltspunkte. Das verfremdende Sich-Einlassen auf einen älteren Text, wie es hier erfolgt, ist eine Arbeit an der Differenz: Es ist ein Nachvollziehen des Fremden und zugleich ein Markieren des Abstandes, den man empfindet, eine Balance zwischen dem Sich-Verlieren ans Andere und der Behauptung des eigenen Standpunktes. Bei der Auseinandersetzung mit historischen Texten ist solche Verbindung von Identifikation und Verfremdung, von Nachvollzug und Reflexion die Grundlage dafür, daß ein historisches Verstehen möglich wird.

Urteilende Auseinandersetzung

Schon im verfremdenden Umgang mit Texten ist die beurteilende Auseinandersetzung angelegt. Nicht nur Stellungnahme zum Text als solchem oder zu seiner Botschaft, sondern auch das Nachdenken über die Wertkonflikte, in die die Figuren verstrickt sind, ergeben sich durch Mitvollzug und verfremdende Reflexion. Im Literaturunterricht reagieren Schüler allerdings oft auf differenzierte literarische Erfahrung mit pauschalen Urteilen. Produktionsaufgaben, die die fiktional-perspektivische Darstellungsweise aufgreifen, können helfen, die Differenziertheit zu erhalten und zu vertiefen. Ich bringe hier ein Beispiel aus dem Unterricht in einem 4. Schuljahr. Ich habe mit den Kindern das Kapitel „Oma sorgt für Gerechtigkeit, und Kalle schämt sich für sie“ aus Peter Härtlings Kinderroman „Oma“ (München: dtv 1979) besprochen. Die Kinder hatten das Buch zu Hause ganz gelesen. An der Stelle, an der der folgende Abschnitt aufhört, stellte ich eine Produktionsaufgabe:

„Kalle hatte Krach mit Ralph. Sie verprügelten sich. Ralph zog so lange an Kalles Hose, bis sie einen langen Riß hatte und dem Kalle auf die Knie rutschte. Oma hörte, daß es unten im Hof Krach gab. Sie war an diesem Tag schon zweimal die Treppen vom fünften Stock hinunter- und hinaufgegangen – und das genügte ihr eigentlich. Aber der Streit im Hof machte sie unruhig. Sie kam runter. Sie sah den Riß, die kaputte Hose und fragte: Wer hat das getan? Wer hat dem Kalle seine beste Hose kaputt gemacht?

Zum Kalle sagte sie: Ich habe dir doch gesagt, wenn du spielst, sollst du die geflickte Hose anziehen.

Sie fragte noch einmal: Wer war das?

Ein paar Kinder waren schon weggerannt, und die, die übriggeblieben waren, auch der Ralph, sagten nichts. Kalle auch nicht.

Oma sagte: Soll ich euch einzeln an den Ohren nehmen? Eines der Kinder sagte: Das dürfen Sie nicht. Da werden Sie bestraft.

Oma sagte: Früher durfte man das, und ich darf, was ich will.

Kalle sagte: Das ist nicht richtig, Oma. Du darfst gar nicht, was du willst. Du darfst auch keine fremden Kinder verhaufen.

Die Oma wurde zornig und ging Schritt für Schritt auf die Kinder zu, die stehenblieben und sie ansahen.

Feige seid ihr, sagte sie.

Kalle verteidigte seine Freunde. Sie sind nicht feige, sagte er, die Hose ist einfach so zerrissen, beim Spielen.

Jetzt schwindelst du auch noch, sagte Oma. Erst feige sein, und dann lügen. Pfui Deibel!

Kalle merkte, daß Oma jetzt erst richtig wütend wurde. Er versuchte, sie zu beruhigen. Das ist nicht so schlimm mit der Hose. Wenn du sie zusammennähst, ist sie wieder meine gute Hose, sagte er. Und ich ziehe zum Spielen immer die andere an, bestimmt.

Das ist doch alles Quatsch, schimpfte die Oma. Es geht mir doch um die Gerechtigkeit.

Kalle verstand nicht, was sie mit Gerechtigkeit meinte.

Auch die anderen Kinder verstanden es nicht.

Was willst du denn? fragte Kalle.

Ich will, daß ich weiß, wer das war.

Und dann? fragte Kalle.

Und dann will ich ihm sagen, daß es nicht richtig war. Und ich werde seiner Mutter sagen, sie soll dir die Hose ersetzen.

Das geht nicht, sagte Kalle.

Aber das ist Gerechtigkeit, sagte Oma.“

Ich forderte die Kinder auf, aufzuschreiben, was sie von Kalles Verhalten hielten, und zwar so, daß sie Kalle direkt anredeten. Die Schreibform Brief ist den Kindern vertraut, mit der Fiktionalisierung (Anrede an eine literarische Figur) haben sie keine Schwierigkeiten. Als Anfang gab ich vor: „Kalle, ich finde, Du . . .“ Eine solche Anrede hält dazu an, nicht nur die moralische Normfrage, sondern auch den Menschen, der hier in einem moralischen Dilemma befangen ist, im Auge zu behalten. In vielen Schülerfortsetzungen wurde dann auch Sympathie mit Kalle zum Ausdruck gebracht, selbst wenn das Lügen verurteilt wurde, z. B.:

„Kalle, ich finde, Du verteidigst Deine Freunde zwar gut, aber trotzdem lügst Du, und das finde ich nicht so gut. Du könntest ja sagen, daß Du ihr denjenigen verrätst, aber sie darf ihn nicht hauen.“

Dem Kalle wird hier sogar ein Vorschlag gemacht, wie er sich besser verhalten könnte – darin zeigt sich eine für das Alter durchaus typische alltagspraktische Klugheit. Aber es gibt auch strikt normative Schülertexte wie z. B.:

„Kalle, ich finde, Du hast die Oma ganz schön belogen, was eigentlich nicht richtig ist. Du hättest der Oma sagen sollen, daß du und Ralph gestritten habt.“

Dennoch, die Perspektiven bleiben nicht einseitig; im folgenden Text wird auch die Oma kritisiert:

„Kalle, ich finde, Du hattest kein Recht zu lügen, aber Du wolltest auch Deine Freunde verteidigen, damit die Oma sie nicht verhaut. Die Oma sollte sich nicht so aufregen, weil man die Hose wieder zusammennähen kann.“

Die Produktionsaufgabe soll helfen, die Vielschichtigkeit der Problematik wahrzunehmen, indem Situationen und Perspektiven der Beteiligten berücksichtigt werden. Denn Literatur zeigt nicht nur die Moral, sondern auch die Menschen, die mit ihr zu tun haben und die oft genug an den herrschenden Normen zerbrechen, so daß der Leser die Normen selbst zu befragen beginnt.

Produktionsaufgaben: weniger Ziel als Medium

Die Produktionsaufgaben, auf die ich eingegangen bin, sind eingebettet in Unterrichtszusammenhänge, die unterschiedliche Schüleraktivitäten umfassen. Es geht mir nicht so sehr darum, die Schüler zur literarischen Produktion zu befähigen oder ihnen Rezeptionshandlungen wie Rezensieren, Kommentieren usw. als Teil kultureller Praxis beizubringen (so sinnvoll auch dies ist), vielmehr geht es mir um die Frage, wie die Funktion von Literatur als eines Mediums der Selbstvergewisserung, des Nachvollzugs fremder Erfahrungsperspektiven, der Reflexion und der differenzierenden Beurteilung von Interaktionszusammenhängen unter den Bedingungen von Unterricht zur Entfaltung gebracht werden kann. Worauf es ankommt bei literarischer Erfahrung, spielt sich zunächst einmal im Innern des Lesers ab; Unterricht aber ist auf Veräußerlichung angewiesen. Das geschieht in der Form von Gespräch und Diskussion, von schriftlicher Interpretation, Analyse, Rezension usw. – und sollte auch in Form literarischer Produktionsaufgaben erfolgen, damit für die Schüler Literaturunterricht nicht nur Umsetzung literarischer Erfahrung in Argumentation bedeutet, sondern auch Weiterentfaltung des literarischen (und damit meine ich hier in erster Linie: des fiktional-perspektivischen) Zugangs zur Welt. Solche Produktionsaufgaben sind weder Hauptziel noch Hauptmethode des Literaturunterrichts und begründen deshalb nicht einen Unterricht, der sich primär produktionsorientiert nennen dürfte. Wohl aber stellen sie eine wichtige Ergänzung der unterrichtsmethodischen Möglichkeiten dar.

Literatur

Karlheinz Fingerhut, Hartmut Melenk: Über den Stellenwert von „Kreativität“ im Deutschunterricht.

In: *Peter Braun, Dieter Krallmann* (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht*. Band 2. Düsseldorf: Schwann-Bagel 1983, S. 189–202.

Karlheinz Fingerhut, Hartmut Melenk, Günter Waldmann: Kritischer und produktiver Umgang mit Literatur. In: *Diskussion Deutsch* 58 (1981), S. 130–150.

Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel 1984.

Wolfgang Iser: *Die Appellstruktur der Texte*. Konstanz: Universitätsverlag 1970.

Wolfgang Iser: Im Lichte der Kritik. In: *Rainer Warning* (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik*. München: Fink 1975, S. 325–342.

Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens*. München: Fink 1976 (UTB).

- Niklas Luhmann, Karl-Eberhard Schorr*: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett 1979.
- Harro Müller-Michaels*: Literatur im Alltag und Unterricht. Kronberg/Ts.: Scriptor 1978.
- Harro Müller-Michaels*: Deutschkurse. Frankfurt a.M.: Scriptor 1987.
- Gerhard Rupp*: Kulturelles Handeln mit Texten. Paderborn: Schöningh 1987.
- Kaspar H. Spinner*: Rezeptionshandlungen/Produktionsaufgaben. In: *Heiner Willenberg u. a.*, Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1987, S.188–203.
- Günter Waldmann*: Überlegungen zu einer kommunikations- und produktionsorientierten Didaktik literarischer Texte. In: *Herbert Mainusch* (Hrsg.), Literatur im Unterricht. München: Fink 1979, S.328–347.
- Günter Waldmann*: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: *Norbert Hopster* (Hrsg.), Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I. Paderborn: Schöningh 1984, S.98–141.